



Trabajo Fin de Máster

Retos y problemas educativos en el ámbito de
las Ciencias Sociales

Educational challenges and problems in the
Social Sciences area

Autor/es

Ignacio Cantín Emperador

Director/es

Borja Aso Moran

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2019

ÍNDICE

| | | |
|-------------|---|-----------|
| I. | Resumen..... | 3 |
| II. | Introducción..... | 4 |
| III. | Retos y problemas..... | 6 |
| | <i>A. Reto del Bilingüismo.....</i> | <i>6</i> |
| | <i>B. Reto de la Multidisciplinariedad.....</i> | <i>12</i> |
| | <i>C. Reto de la Motivación.....</i> | <i>17</i> |
| | <i>D. Reto de la Evaluación.....</i> | <i>22</i> |
| | <i>E. Reto Del Pensamiento Histórico.....</i> | <i>26</i> |
| IV. | Conclusiones..... | 31 |
| V. | Bibliografía..... | 34 |
| VI. | Anexos..... | 37 |

RESUMEN

En pleno siglo XXI, la Educación está expuesta a profundas revisiones y adaptaciones debido a la evolución constante de la sociedad. Los docentes de Geografía e Historia poseemos una gran responsabilidad ya que estamos en disposición de construir y preparar a nuestros alumnos de cara a un futuro próximo, proporcionando los conocimientos adecuados y seleccionando la mejor planificación curricular posible.

Este proyecto personal pretende ser el punto de partida para abordar durante los próximos años los problemas a los que nos enfrentemos durante nuestra carrera como docentes, y sortearlos de la mejor manera posible. Se pretende justificar la importancia de cada reto, analizarlo desde un punto de vista teórico, solucionar las dificultades y finalmente exponer su aplicación en el aula. Sin ser todos los retos a los que se enfrenta un profesor de Ciencias Sociales, estos factores nos dan una visión global acerca de cómo funciona el sistema educativo en nuestro país y nuestra Comunidad Autónoma.

Palabras clave: Educación, Ciencias Sociales, retos, Historia, didáctica.

ABSTRACT

In the 21st century, education is exposed to major revisions and adaptations due to society constant evolution. History and Geography teachers have a special responsibility in this matter since they have to prepare students for their future, so teachers provide the students relevant knowledge and select the best curricular planning.

This personal project aims to be a useful starting point for addressing those problems faced during our professional career as teachers, as well as to solve them in the best possible way. The current study is intended to justify the importance of each challenge, to analyze them theoretically, to solve its difficulties and, finally, to expose its classroom application. Although there are many more challenges that a teacher of Social Sciences area must face up, the factors raised in this document draw an overview of how the education system works in our country and in our Autonomous Community.

Key words: Education, Social Sciences, challenges, History, teaching approach.

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Máster pretende hacer una reflexión del estado de la cuestión de la didáctica de las Ciencias Sociales, concretamente en las asignaturas dedicadas a esta área en la Educación Secundaria y Bachillerato. En esta línea se han puesto de relieve 5 problemas a los que los profesores de Geografía e Historia tienen que enfrentarse diariamente en las aulas.

¿Por qué es importante reflexionar acerca de estas dificultades educativas? El ámbito educativo ha sufrido numerosos cambios a lo largo de los últimos años debido a la necesaria adaptación que debe adquirir el profesorado para mejorar sus habilidades, sus metodologías y sus orientaciones curriculares, en suma, debemos acogernos a la premisa de que la educación ha de ser revisable y evolutiva, y de esta manera afrontar un horizonte educativo lleno de esperanza.

A la hora de elegir los retos que se van a tratar en este proyecto, se ha tenido en cuenta la incidencia de los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en el sistema educativo actual. Así mismo, se han valorado retos que no sólo tienen que ver con las asignaturas de Historia, sino que afectan al ámbito de las Ciencias Sociales en su conjunto - en el proyecto se presenta en orden de lo general a lo más concreto-.

Estos retos didácticos pretenden dar solución a aspectos que están muy en boga en la actualidad, véase el otorgar el mismo status a una lengua adquirida que a una lengua materna (reto de bilingüismo), el nexo entre la asignatura de Historia y la Geografía otorgándole a esta última más peso que el que tiene actualmente (reto de multidisciplinariedad), la falta de entusiasmo para afrontar la materia de Historia por parte de los alumnos (reto de motivación), la difícil tarea del profesorado al verificar el aprendizaje de los alumnos (reto de evaluación), y por último, la importancia de que el profesor logre involucrar a sus alumnos en la Historia, que entiendan los procesos de cambio y continuidad, las causas y el porqué de los hechos, es decir que aprendan a mirar con ojos de historiador (reto del pensamiento histórico).

Como futuros profesores de Geografía e Historia debemos utilizar y optimizar todas las herramientas que estén en nuestras manos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. La educación está llena de retos y dificultades que aparecen a lo largo de una carrera como docentes, el sortear estos retos nos servirá para ser mejores profesores y estar comprometidos en la formación de nuestros pupilos. Este proyecto

apuesta por la mejora continua a la que debemos estar expuestos los docentes si queremos estar comprometidos con la educación de los dueños de la futura sociedad.

RETOS Y CLAVES ESPECÍFICOS DEL PROFESORADO DE HISTORIA

Bilingüismo

No cabe duda de la importancia que ha adquirido el bilingüismo en la actualidad, más si cabe dentro de las enseñanzas regladas. El dominio de diversas lenguas es una competencia clave a la hora de desarrollar personas desde el punto de vista comunicativo, ampliar su horizonte sociocultural y mejorar sus expectativas laborales. No hace falta argumentar ni defender que la enseñanza de las lenguas extranjeras es positiva para las competencias pedagógicas del alumno. Nadie duda de lo ideal que es aprender idiomas como el inglés, el alemán o el francés, etc.

Las decisiones políticas del siglo XXI han empujado a la educación hacía una enseñanza bilingüe, existe una práctica de inmersión del idioma anglosajón en las disciplinas de Humanidades. Esta muy en boga centros educativos con la etiqueta de centros bilingües donde prima más un profesor con título en idiomas que un profesor que trasmita adecuadamente los conocimientos de las Ciencias Sociales.

El reto al que nos enfrentamos es no otorgar el mismo estatuto, en los planes de enseñanza, a una lengua materna y una lengua adquirida para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. ¿Qué sentido tiene que un profesor emplee tiempo y esfuerzo en explicar bajo un idioma extranjero términos como *fallas tectónicas* en Geografía, el *feudalismo* en Historia o la *Crítica de la razón pura* de I. Kant en Filosofía? ¿Es lo mejor para el profesor y el alumno? De esta manera, se utiliza demasiado tiempo en transmitir conceptos difícilmente explicables en otra lengua que no es la hablada habitualmente, en vez de utilizar el tiempo en transmitir los conocimientos de manera más óptima, más si cabe en cursos que ya están lo suficientemente comprimidos.

Se considera que son dos temas diferentes, en las asignaturas relacionadas con la sociedad y el comportamiento humano es necesario utilizar la lengua materna y por otro lado, es fundamental promover el estudio de la lengua extranjera desde las edades más tempranas para que sepan adaptarlo a sus funciones.

El castellano, en el caso de la Comunidad Autónoma de Aragón, cobra una importancia capital en la didáctica de las Ciencias Sociales. Es relevante que para impartir la Unidad de Entreguerras, el profesor de Historia sea competente a la hora de

transmitir sus conocimientos y despertar el interés del alumno. No deben primar profesores muy capacitados en idiomas pero con escasa formación en los contenidos teóricos de Historia, a un profesor de Historia impecable pero que no tenga un C2 de inglés.

Actualmente, el inglés es el idioma vehicular a nivel internacional, es el idioma que traspasa todas las fronteras y es el idioma en que se dirimen todas las decisiones globales en el planeta, en definitiva, el idioma que nos intercomunica entre todos los habitantes de este planeta. Nuestro país no se aleja de esta circunstancia ya que se hace gran uso de él y existe un objetivo educativo común como el bilingüismo en las aulas. Para comenzar, sería lógico conocer cuál es la situación de partida del bilingüismo en el sistema educativo español:

Existen cuatro capacidades lingüísticas básicas relacionadas con la capacidad bilingüe: escuchar (comprensión auditiva), hablar, leer y escribir. Estas cuatro capacidades se clasifican en dos dimensiones diferentes: destrezas receptivas y productivas (oralidad y literacidad) (Baker, 1993), es decir, clasificar a los alumnos como bilingües o no bilingües sería demasiado simple si valoramos dominar al completo todas las dimensiones.

En España, el crecimiento de la red de centros bilingües públicos y concertados es imparable desde hace unas décadas, existe una gran fiebre por el bilingüismo y por el inglés como idioma común. Según los datos del Ministerio de Educación, en el curso 2010-11 había 240.154 alumnos matriculados en programas bilingües, los cuales aumentaron a 1,1 millones de alumnos en el curso 2016-17 (un aumento del 360%). La LOE (Ley Orgánica 2/2006, 2006) fue la ley educativa que estableció como una de las grandes competencias a alcanzar por el alumnado la comunicación lingüística (lenguas materna y extranjera), a lo que se le sumó la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, 2013) conteniendo en uno de sus principios el fomento del plurilingüismo en la sociedad actual con el objetivo de encontrar un mejor puesto de trabajo en un mundo globalizado. Añadido a esto, desde la Comisión Europea se ha impulsado una nueva metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning)¹ que persigue el aprendizaje de un nuevo idioma a través de otras asignaturas practicando y mejorando su destreza con la lengua extranjera objeto de aprendizaje.

¹ <http://blog.intef.es/cniie/2016/10/14/un-nuevo-camino-metodologia-clil/>

Una vez analizada la situación del bilingüismo en España en la actualidad, sin examinar las particularidades de cada Comunidad Autónoma, se debe examinar el papel que juegan los idiomas en la enseñanza de asignaturas de Ciencias Sociales en el ámbito de la Educación Secundaria y Bachillerato. Estas asignaturas son el campo de trabajo - y de experimentación- de lenguas extranjeras no dominadas con soltura por el alumno. La utilización de términos abstrusos de las CCSS como *metecos* o *periecos*, *orogénesis*, *holoceno* o *feudalismo* hace que las clases bilingües sean un suplicio tanto para los profesores como para los alumnos.

En cuanto a la fundamentación teórica, es cierto que el bilingüismo es un objetivo a alcanzar y el aprendizaje de nuevos idiomas construye a un alumno más preparado, pero no a costa de las Ciencias Sociales que se relegan a un segundo escalón de importancia, siendo uno de los pilares importantes del curriculum. Se baja el nivel de enseñanzas en las CCSS. La impartición de las asignaturas de Ciencias Sociales en un idioma no materno presenta una gran dificultad: ¿Qué metodología se debe utilizar para impartir clase de Historia en un idioma no materno? Se confirma que los alumnos de estos programas bilingües aprenderán mucho más inglés y pocas Ciencias Sociales. Los profesores formados en CCSS no están formados en otros idiomas, ni conocen la metodología más valiosa para este tipo de clases. Los profesores de Geografía e Historia no deben convertirse en profesores de idiomas.

El escritor, crítico literario y articulista español Juan Manuel de Prada en el Gabinete de Julia en la Onda (Otero, 2019) argumenta que:

No se puede otorgar el mismo estatuto en los planes de enseñanza a una lengua materna que a una lengua adquirida, creo que inflige un grave deterioro a la transmisión del saber porque obliga a los profesores a emplear a gran parte del tiempo lectivo en explicar palabras técnicas y lo único que se propicia es que los conocimientos que se transmiten van a ser mucho menores y el desgaste para el profesor a la hora de transmitir el lenguaje en el que esas clases se van a impartir actúa en detrimento de los conocimientos [...]

Además, este contundente detractor de la eficacia de la Educación bilingüe añade que “las lenguas maternas son el vehículo a través del cual formamos nuestras estructuras de pensamiento y creo que las lenguas adquiridas deben tener un papel instrumental...” En este mismo Gabinete de radio, Julián Casanova, profesor de Historia

Contemporánea en la Universidad de Zaragoza, explicó “cuando aprendes Historia en otro idioma hay una ampliación de vocabularios en tu propio idioma que se pierde necesariamente”.

Las lenguas maternas son el meollo de nuestra genealogía espiritual, el vehículo a través del cual formamos nuestras estructuras de pensamiento, el cauce a través del cual formamos nuestras creencias más hondas, nuestros afectos más verdaderos, nuestros juicios sobre la realidad (De Prada, 2019). Concluye que debemos preocuparnos de que los institutos tengan óptimos profesores de inglés o de otras lenguas extranjeras; pero dejemos que el aprendizaje de todas las demás disciplinas sea en la lengua materna, de lo contrario no haremos sino formar asnos bilingües.

En definitiva, impartir clases de CCSS en lenguas adquiridas hace que las clases sean poco funcionales y se acabe memorizando vocablos diferentes; precisamente la memorización es la etiqueta que debemos evitar en el estudio de la Historia u otras disciplinas sociales. El asunto se agrava cuando los alumnos pierden el entusiasmo en estas asignaturas cuando no se utiliza el lenguaje que ellos manejan con soltura, los alumnos acaban hablando un castellano rudimentario porque no ahondan en la riqueza de su vocabulario en materias que dan pie para redactar, leer y comunicarse en profundo castellano. El resultado es que cuando se llega a la etapa de Bachiller o Formación Profesional se posee una menor capacidad de profundizar en conceptos abstractos históricos porque en la lengua extranjera no se razona ni se argumenta con profundidad. Es un disparate obligar a utilizar una lengua extranjera (casi siempre el inglés) en las disciplinas de las CCSS.

Tangencialmente, muy ligado a esta justificación en el ámbito de Educación Primaria, un estudio de la Fundación de Estudios de Economía Aplicada (Fedea) ha concluido mediante una investigación que la Educación bilingüe ralentiza el aprendizaje de Conocimiento del Medio, los autores de este informe indican que “el esfuerzo adicional que se hace al aprender inglés utilizándolo como idioma de enseñanza en una asignatura que no es la lengua inglesa tiene como coste un peor desempeño al aprender esa asignatura”²

Es necesario distinguir y definir objetivos de contenidos propios de las Ciencias Sociales y los objetivos lingüísticos propios de la introducción del bilingüismo en los Centros Educativos. Los objetivos bilingües no deben menoscabar los conocimientos en

² <https://www.elmundo.es/espana/2013/12/18/52b1bcda22601d3a6d8b457f.html>

Humanidades, en definitiva el bilingüismo debe entenderse como una elección fundamental para el desarrollo de los estudiantes que en un futuro les permitirá expresarse en otra lengua (Trujillo, 2011).

Ante esta problemática, la solución no parece sencilla y accesible, el reto de no otorgar la misma relevancia a las lenguas extranjeras que al castellano en las aulas de Ciencias Sociales es muy polémico, porque está muy en boga en la actualidad, y comprometido en el sentido que afecta a padres y madres, alumnos, profesores y administración. Por tanto la solución no es fácil porque aquí entran competencias de la administración y se entra en conflicto con decisiones políticas.

Los beneficios de estudiar y saber manejar una lengua extranjera están fuera de toda duda, su aprendizaje mejora las posibilidades laborales de los jóvenes y es fundamental para movernos por el mundo y en definitiva ampliar nuestros horizontes como persona. Impartir toda una clase de principio a fin en inglés o francés o alemán, requiere un auténtico esfuerzo de concentración tanto al profesor como a los alumnos, es inabordable.

Las metodologías educativas activas en el ámbito de las CCSS ganan protagonismo en los centros educativos; ejemplos como el *aprendizaje basado en problemas*, *el método del Caso*, *aprendizaje basado en proyectos* o *aprendizaje cooperativo* son apuestas interesantes, son actividades más prácticas, con el alumno como protagonista y donde se fomenta el trabajo cooperativo y autónomo del alumno. Desde este TFM se apuesta por superar el reto del bilingüismo aprovechando esta coyuntura, implementando el uso de la lengua adquirida en esta serie de casos más prácticos donde los alumnos están más relajados, se busca un ambiente más distendido, no se requiere tanto vocabulario técnico y donde el trabajo se puede adaptar a otros idiomas foráneos.

En base al análisis crítico de las ideas de los diferentes autores referenciados en este trabajo se propone un proyecto propio de cómo afrontar el reto que se ha identificado, se propone una mixtura entre el castellano y la segunda lengua entre la fase teórica y práctica de la asignatura en cuestión, de esta manera el alumno asienta sus conocimientos en su lengua materna y el profesor tiene la capacidad de transmitir su fervor por la disciplina con la facilidad que da el castellano. En la parte práctica se utiliza el bilingüismo para realizar trabajos, exposiciones, debates donde prime más la capacidad de comunicarse con el resto una vez consolidados los saberes. Mediante esta opción se salda el problema de ofrecer otro campo de trabajo al inglés a costa de no

restarle horas lectivas a las Ciencias Sociales ya que estas son también de vital importancia en el desarrollo del estudiante.

Tras la reflexión crítica nos circunscribimos a un caso real, en un artículo de *El País* del 17 de diciembre de 2018³ se dio voz a una profesora de Geografía e Historia que da clases en inglés a 4º de la ESO en un instituto público bilingüe de Madrid; la docente expone que no está haciendo bien su trabajo porque no puede utilizar la ironía ni el humor porque no es su lengua materna, a pesar de centrar sus esfuerzos en tener la habilitación- el certificado de inglés avanzado (C1). “Se pierde riqueza lingüística y todo se traduce, hablamos de *Isabella the Catholic* (Isabel la Católica), *Tagus River* (río Tajo) o *Wilfred the Hairy* (Wilfredo el Velloso)”. Otro ejemplo; un profesor que maneja perfectamente el inglés explica que “este modelo segrega a los alumnos en función de sus posibilidades económicas, los que pueden pagar clases de apoyo van bien y los que no, van empeorando los resultados”⁴. Estos programas bilingües clasifican al alumnado según el nivel de idioma, es decir, apoya al más fuerte y debilita al más débil segregando grupos en función de los factores socioeconómicos y va en contra de la equidad y la inclusión que se presupone en el programa educativo (Hidalgo, 2017).

En un currículo dinámico y abierto de la asignatura de Historia, se trabaja frecuentemente con fuentes primarias, se obliga a los alumnos a acercarse a este tipo de fuentes para contextualizar el periodo a trabajar. ¿Cómo se puede trabajar en inglés la crónica histórica de Alfonso III sobre la batalla de Covadonga?, indudablemente se debe trabajar en castellano aunque luego en la actividad práctica tipo debate o *role-playing* se utilice el inglés.

En conclusión, no debemos caer en la inercia de otorgar el mismo estatus a las lenguas adquiridas en clases específicas de Ciencias Sociales, debemos utilizarla en actividades prácticas donde prime otro tipo de aspectos más corporales o teatrales. No olvidemos que en muchos casos el apego que se siente hacía ciencias como Historia o Geografía viene fundamentado por profesores que hemos tenido en la adolescencia que se basaban en la ironía, el humor, la doble-intencionalidad, con este obstáculo se deteriora la relación profesor-alumno y en consecuencia se pierde esa ilusión por estudiar estas carreras en la Universidad.

³ https://elpais.com/sociedad/2018/12/05/actualidad/1544011044_830446.html

⁴ *Ibíd*

Multidisciplinariedad: Geografía

“El pacto silenciado entre Rusia y Japón, la verdad oculta sobre el cuadro de Goya de la familia de Carlos IV o la guerra de la Araucanía, con todo el respeto, son relatos históricos que le interesa a cuatro *frikis* que les gusta la Historia. Ahora a los alumnos les interesa temas contemporáneos, asuntos que repercutan en el presente ya sea la irrupción de China, la Independencia de Cataluña o la fragmentación de las dos Españas. Por ello debemos atacar transversalmente las Ciencias Sociales, necesitamos la Geografía, Historia e Historia del Arte para completar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.” Así comenzaba una conferencia Rafael de Miguel, especialista en Didáctica de la Geografía de la Universidad de Zaragoza.

En muchos ámbitos profesionales para alcanzar metas se aúnan esfuerzos entre diferentes disciplinas, entre diferentes ciencias. Este modelo de trabajo se conoce como interprofesionalidad, que significa realizar tareas por un grupo de profesionales de diferentes campos que trabajan en colaboración sobre un mismo objetivo o sobre un mismo problema, donde cada especialista da respuesta desde su propia profesión; esto sucede en campos tan variados como la sanidad, economía, y el que nos concierne a nosotros, la educación.

En el campo de la educación, este concepto de multidisciplinariedad es fundamental para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, la cooperación entre ciencias experimentales provocan una gran riqueza y una perspectiva global de la formación. Las Ciencias Sociales no escapan de este concepto, es más, es un marco muy recurrente para utilizar este tipo de prácticas, la interdisciplinariedad es útil para profundizar, es necesaria para favorecer el entendimiento de conceptos de Geografía e Historia.

Como profesores de Ciencias Sociales debemos fomentar y utilizar todas las herramientas que estén en nuestra mano para mejorar la comprensión de los alumnos sobre los conceptos relevantes que manejamos. La multidisciplinariedad entre Geografía e Historia nos proporciona una mejora continua a la que debemos estar expuestos los docentes si queremos comprometernos con la educación del alumnado.

La realidad es que la mayor parte de los profesores de Ciencias Sociales son licenciados en Historia, por lo que la asignatura de Geografía habitualmente queda relegada a un segundo plano porque el profesorado está menos preparado para enseñar

el contenido geográfico y se trabaja de manera superficial ateniéndose a lo meramente curricular. A mayor abundamiento, el confinamiento de la geografía quedo reflejado en la aprobación de la LOMCE en 2014 cuando el currículo de secundaria en el caso de Geografía supuso una gran disparidad de criterios en la organización y distribución de los contenidos curriculares, en determinadas Comunidades se eliminó la Geografía en algunos de sus tres cursos y además la Geografía Regional queda reducida a su mínima expresión (De Miguel, 2016).

Por esta circunstancia es beneficioso trabajar conjuntamente las dos asignaturas. La Historia está íntimamente relacionada con la Geografía, porque para poder conocer el fenómeno histórico es necesario conocer su relación con la dimensión espacial. ¿Qué sucedió?, ¿cuando sucedió? y ¿donde sucedió? Además, la Geografía nos ayuda a asentar conocimientos históricos mediante el uso de mapas, itinerarios didácticos con el objetivo de ubicar territorios, civilizaciones, movimientos migratorios, ciudades desaparecidas, etc. ¿Se puede entender la gran expansión marítima de Portugal en los siglos XV y XVI sin colocarlo en el mapa? ¿Es posible comprender las consecuencias del óptimo climático medieval en la sociedad sin valorar aspectos climáticos?

Respecto a la fundamentación teórica, lo primero que hay que evitar es la confusión entre multidisciplinar e interdisciplinar. La diferencia radica en que mientras la interdisciplinariedad involucra a dos asignaturas y realiza proyectos conjuntos con metas compartidas y existe una integración total entre la Geografía y la Historia. La multidisciplinariedad interrelaciona ambas asignaturas pero con funciones separadas, se trabaja mediante suma y yuxtaposición de ambas, es decir, aunque se resuelven problemas concretos desde diferentes perspectivas y nuevos enfoques, en ningún momento se cuestionan las fronteras disciplinarias. Es una cooperación mutua y acumulativa pero nunca interactiva.

En un tercer orden, la transdisciplinariedad trabaja conjuntamente varias disciplinas usando un marco conceptual compartido, se establecen objetivos comunes y de esta manera se trascienden los límites a su disciplina específica. Este tercer orden es el método más integrado y fusionado.

Con el objetivo de ponderar y poner en valor tanto la asignatura de Historia como la de Geografía, se propone conectar diferentes lupas mediante la cooperación de ambas disciplinas. Estos distintos acercamientos pueden y deben ser de aporte para unificar y consolidar una línea de aprendizaje integral (Ander-Egg, 1993).

La multidisciplinariedad exige que cada uno de los profesores que intervenga tenga competencias en su propia disciplina y un cierto conocimiento de los contenidos y métodos de las otras. Según Ander-Egg, (1993) el abordaje multidisciplinar se realiza para la búsqueda de un mejor tratamiento de problemas prácticos, para una mayor calidad y profundidad en las investigaciones científicas y para dar respuesta a problemas complejos.

Ciñéndonos a lo que nos compete, en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, las asignaturas de Geografía e Historia proponen procesos integrados dentro del aula con el propósito de lograr un aprendizaje significativo, y por ende que esos conocimientos perduren en el tiempo. Esta metodología integradora que hibrida ambas disciplinas estimula a trabajar en conjunto, desarrolla maneras de interactuar en el aula con el objetivo que el estudiante se identifique con el hecho pedagógico, que le despierte interés y motivación distanciándose de lo disciplinar (Rodríguez, 2011). Es por esta razón por la que el trabajo multidisciplinar debe limitarse a actividades más prácticas.

La Didáctica integradora de la Geografía e Historia conjuga la experiencia en el aula con la praxis social, son métodos de trabajo que propician imaginación, creatividad y construcción de ideas para generar impactos más allá de la rutina de la clase. (Rodríguez, 2011). Esta multidisciplinariedad de la Geografía y la Historia supone un impulso innovador en el aula que le permite al docente una mejora constante del aprendizaje de sus alumnos con métodos en constante proceso de renovación.

Hasta hace muy poco la enseñanza de la Geografía e Historia ha estado muy vinculada a las formas de enseñanza tradicional, para romper esa tendencia se presenta una enseñanza fundamentalmente activa, participativa y comunicativa, donde el protagonista sea el estudiante, realizando actividades que lo conecten con el mundo real, es decir, que el alumno experimente conceptos que puedan repercutirle en su día a día (hechos contemporáneos, locales o regionales). Esta metodología cooperativa fomenta que el alumno obtenga una visión del mundo más acertada, mediante el pensamiento crítico.

Además, entendemos que las decisiones del profesorado se insertan en diferentes esquemas ideológicos, por lo que es conveniente analizar su vinculación con un determinado proyecto curricular. Es preciso que los profesores aceptemos que estamos insertos en un sistema social que nos posibilita aprender de nuestra experiencia que es donde apreciamos la importancia de un modelo que sirva de guía metodológica

coherente para construir un conocimiento compartido en el ámbito escolar. Cualquier programación multidisciplinar debe avanzar en la línea de encontrar respuestas satisfactorias entre los alumnos, es decir una búsqueda de solución a problemas sociales y ambientales (Prats, 2011).

Coincidiendo con Rodríguez (2011); la Didáctica integrada de la Geografía e Historia produce un proceso de aprendizaje que posibilita identificar la realidad histórica-social con herramientas y estrategias, es decir, permite a los alumnos analizar y entender la realidad del momento que les ha tocado vivir en un contexto local, nacional o internacional.

En líneas generales, la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad se trabajan más en el ámbito de la Escuela Primaria por razones evidentes, un niño todavía no ha desarrollado un nivel cognitivo avanzado y todavía no ha logrado especializarse por lo que es sencillo mezclar materias didácticas y trabajar conjuntamente según que contenidos. Además los maestros suelen ser docentes de varias asignaturas a la vez, por consiguiente, hay mayor facilidad de entendimiento entre profesores (en el caso de realizar el ejercicio de manera interdisciplinar) o si lo realiza el mismo profesor integrando asignaturas.

En Educación Secundaria y Bachillerato existen más inconvenientes para la realización de estas prácticas, la estructura de horarios es más rígida y cada profesor pertenece a un Departamento diferente, que lamentablemente en muchos centros son departamentos aislados y los docentes no tienen el hábito de trabajar colectivamente.

Para trabajar conjuntamente ambas asignaturas es necesario concretar un tema o concepto determinado, el cual sea transversal y relevante (concepto de 1º orden), lo principal sería tener una buena base teórica de dicho concepto en una de las asignaturas y posteriormente realizar un enfoque práctico desde la otra asignatura. Uno de los mayores retos es hacer atractiva la Geografía y la Historia para el alumnado, los estímulos tienen que venir de plantearla como una resolución de problemas reales o hipotéticos a través de talleres, método de proyectos, aprendizaje basado en problemas y estudios de caso. Es decir, la multidisciplinariedad debe ser trabajada aprovechando las metodologías activas. Algunos ejemplos podrían ser la consecución de actividades prácticas, trabajos de campo, observación directa, trabajos en equipo, proyectos comunes del centro educativo, etc.

En cuanto a su aplicación, durante el periodo de profesor en prácticas en el Instituto La Salle Santo Ángel durante el Prácticum II, colaboré en un proyecto

englobado en un Nuevo Contexto de Aprendizaje (NCA), que consistía en romper la dinámica de las clases en 1º de Bachillerato durante toda la semana para realizar un proyecto común a todas las asignaturas con un hilo conductor; el Canal Imperial de Aragón. El proyecto se basó en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), método en el cual el alumno adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones de la vida real.

Se planteó una propuesta de proyecto que aunó las asignaturas de Geografía e Historia. Este NCA consistió en la elaboración de un dossier, mediante grupos de 4 o 5 alumnos, documentando este cuaderno de trabajo con nociones históricas y geográficas sobre el Canal desde su creación en el siglo XVIII por Ramón Pignatelli hasta nuestros días.

Esta práctica se puede realizar en clase, mediante ordenadores del centro educativo y con las páginas web seleccionadas previamente por el profesor para vigilar las fuentes. Además, para complementar este dossier y poder realizar la actividad fuera del aula, se realizó un itinerario didáctico por la margen del Canal Imperial donde los alumnos deben buscar vecinos del barrio para realizar una entrevista preguntando cuestiones referidas al Canal. Ejemplo de ello son las siguientes preguntas:

- *¿Qué significa el Canal Imperial para usted?*
- *¿Siempre ha conocido el Canal de esta manera?*

Esta actividad se puede grabar en video para posteriormente realizar una maqueta de todas las entrevistas de los grupos de alumnos y presentarlas en la exposición final de curso. Conjuntamente, este itinerario realizado por los alumnos se guarda gracias a la aplicación *Google my maps* para que queden reflejadas las coordenadas en un mapa, y adjuntarlo al dossier inicial. En definitiva, esta actividad aglutina contenidos geográficos e históricos que previamente se han trabajado individualmente en clase. Es un buen ejemplo de multidisciplinariedad entre las disciplinas Geografía e Historia.

Motivación

- “Vamos a abrir el libro por la pagina 135, y para casa vamos a hacer las actividades 2, 3 y 4...”
- “Oye, ¿estáis dormidos o qué os pasa?”

Estas típicas frases las asociaríamos sin ninguna vacilación a una clase tradicional de Historia. No hace falta ser un visionario para saber que las clases basadas en el libro de texto, en la tiza, en la pizarra, y en el profesor hablando sin parar, están completamente obsoletas. Si se preguntase por la calle por los recuerdos de la clase de Historia en la EGB o la ESO no sería fácil encontrar a una persona que relacionase la Historia con una disciplina entretenida, amena, dinámica y sobre todo útil. Es más, la mayoría de los alumnos nos dirían que es una asignatura sesuda, compleja y tediosa. El recuerdo sobre la asignatura de Historia suele coincidir con el carácter del profesor de Historia, si era una persona agradable e interesante se tiene en buena estima dicha asignatura y si por el contrario el profesor era monótono y soporífero existe un mal recuerdo.

Tradicionalmente, los contenidos no guardan continuidad, se enfocan como hechos aislados, parcelados, sin ningún carácter científico, a esto se añade la deficiente formulación de objetivos, los cuales conspiran contra la formación integral del individuo y plantean una educación con carácter informativo; la enseñanza se hace enciclopédica y expositiva por parte del profesor y memorística por parte de los alumnos, esto hace el aprendizaje rígido e inflexible.

Generalmente se sigue enseñando Historia con métodos caducos que la desligan totalmente de la realidad cuando el mundo vive en permanente cambio; la Historia es dinámica y si no se produce la renovación necesaria entre ella y los nuevos enfoques metodológicos conjuntamente con el avance científico tecnológico de la ciencia, se agudiza el estancamiento y deficiencia de la enseñanza. En definitiva, se puede señalar la presencia de una enseñanza de la Historia anticuada y obsoleta envuelta en contradicción con las circunstancias históricas actuales. Es decir, los contenidos no son atractivos ni significativos, se encuentran alejados de la realidad, totalmente descontextualizados y los alumnos no muestran interés por la clase, en definitiva, la iniciativa no surge y hay un total desarraigo por la asignatura (Rodríguez, 2011).

En este sentido, Souto (1998), refiere que los alumnos suelen considerar la Historia como una asignatura en la que hay que memorizar muchos nombres de reyes,

batallas o fechas concretas, ello condiciona el aprendizaje de los alumnos de manera adversa a las asignaturas. Por lo tanto, hay que abandonar la etiqueta de asignatura aburrida que posee la Historia y conseguir que los alumnos estén motivados ante el reto de aprenderla.

En relación a la fundamentación teórica, el talento es un hábito difícil de adquirir, para ello se necesita despertar la motivación, superar el aburrimiento, el cansancio y la desesperación. Sin motivación no se avanza, es el combustible de nuestro trabajo. “Mi hijo es muy inteligente, pero no está motivado”, ¿Cuántas veces hemos oído esa frase?, se repite como un mantra en la educación. Una de las características del talento es la capacidad de motivarse a sí mismo, motivación significa tener ganas de hacer algo, incitarse a la acción. No obstante, no se debe confundir deseo con motivación, según Marina (2013) la motivación es la suma de tres factores: deseo, la valoración del premio y la acción de los facilitadores (hábitos, esperanza en conseguirlo, creencia en el éxito).

¿Qué relación existe entre la motivación del estudiante y un aprendizaje significativo? La desmotivación de un estudiante es un gran obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante que tenga ganas de aprender y despertar su interés. Hay una relación directa entre motivación y rendimiento, es la fuerza que activa y dirige el comportamiento. La motivación es una atracción hacía un objetivo que supone una acción por parte del sujeto y permite aceptar el esfuerzo requerido para conseguir ese objetivo. Según Daniel Pink (2010) algunos aspectos teóricos sobre la motivación son los siguientes:

- Depende de la interacción alumno/entorno.
- Cambia si se actúa sobre el clima de aprendizaje.
- La motivación es dinámica, es decir, varía.
- Requiere de la intervención continua.

La motivación no consiste en manipular al alumnado ni hacerles trucos para conducir a la clase hacia un objetivo sin que se den cuenta, la motivación sirve como estímulo para cumplir objetivos y satisfacer nuestras necesidades. Este concepto está intrínsecamente relacionado con la confianza, el optimismo, el entusiasmo, la perseverancia y el logro final.

Existen dos tipos de motivación:

- Motivación intrínseca: Emana de las necesidades internas del individuo, obedece a motivos internos como deseo de aprender para saber o la necesidad de hacer bien las cosas por satisfacción propia.
- Motivación Extrínseca: Surge a partir de las presiones y los incentivos externos ofreciendo recompensas. Hay que tener cuidado con utilizar recompensas de una actividad porque se pierde el interés intrínseco, a la larga los alumnos pierden interés.

Estos principios deben llevarse al mundo educativo, el docente debe despertar y mantener el interés de los alumnos por la asignatura de Historia, así como realizar una evaluación que estimule el interés y el esfuerzo por aprender y no solo por aprobar. Es fundamental ser un buen comunicador, saber transmitir a nuestros alumnos, motivarles e inspirarles, no solo somos meros transmisores de conocimiento sino también de valores, inquietudes, curiosidad por los conocimientos que nos rodean y que estamos intentando compartir. Para ello, el buen docente debe mostrar un entusiasmo desmedido cada vez que entramos en clase, empezando por una buena sonrisa al comenzar, con un talante y una forma de estar en clase motivadora. El tono monótono en un discurso es incapaz de transmitir carisma e inspiración a los alumnos, si somos capaces de motivar y entusiasmar a los alumnos habremos conseguido mucho porque ningún alumno aprende de un profesor que no le inspira. No solo eso, sino que un profesor que no está motivado con su propia metodología es incapaz de motivar a sus alumnos (Lucero, 2016).

Toda actividad necesita una dirección, los alumnos se suelen plantear la pregunta; ¿Para qué quiero aprender esto? Tenemos que generar respuestas a esa pregunta con nuestras actividades, crear propuestas que les permitan conectar con sus valores y mejoren su entorno. Los profesores innovadores deben crear experiencias con el propósito de generar motivación intrínseca de los alumnos hacia el aprendizaje (Fernández, s.f.).

Ante esta problemática, surgen cuestiones como ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y por ende, ¿Cómo realizar este cambio de perspectiva de la asignatura de Historia?

Como solución, hay que realizar un cambio en el aula, el currículo neutro y definido, en el que los problemas históricos se encuentran cerrados debe ser enterrado por un currículo dinámico e innovador que permita crear un sistema de aprendizaje más eficaz y motivador. Esta superación del currículo está llena de obstáculos debido a la inercia de la *Gran Tradición*, es difícil alterar el consenso social implícito ya que

inquieta la comodidad del estudiante acostumbrado a asumir un papel secundario en las clases y, a su vez, obliga al docente a asumir un esfuerzo a la hora de preparar las clases. Así, es necesaria una apuesta fuerte y decidida.

Desde este proyecto se apuesta por un currículo abierto y polémico orientado al cambio conceptual de los estudiantes, buscando un aprendizaje genuino mediante el cual los estudiantes sufran transformaciones en sus estructuras mentales. Se debe focalizar la asignatura hacía cuestiones e interrogantes, movilizandolas estas ideas previas del estudiante, en definitiva, que los alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje y abandonen ese *tabú* de que la Historia es un “tostón”.

Es muy relevante la orientación historiográfica en la configuración de la didáctica de Historia. La Historia y su enseñanza han experimentado una importante evolución en su configuración como disciplina científico-académica. La tendencia general ha sido la de contemplar la Historia como una ciencia social que sirva para educar la conciencia colectiva de los ciudadanos así como para reconocer e identificar las raíces sociales, políticas y culturales de las diferentes naciones, intentando evitar manipulaciones del conocimiento del pasado y excluyendo el fomento de posiciones xenófobas (Cavalli, 2005)

Orientaciones curriculares abiertas hay unas cuantas, solo falta apostar por ellas. Por ejemplo: un currículo con base en el pensamiento crítico donde el alumno sea capaz de desarrollar sus propios juicios y así evitar la manipulación política y periodística; un currículo basado en valores democráticos donde se valoren y respeten todos los puntos de vista, donde impere la tolerancia y la diversidad; un currículo basado en el pensamiento histórico con enfoque de cambio y continuidad donde el alumno perciba la sociedad en la que se mueven como el resultado del desarrollo histórico. Esta última propuesta está muy vinculada a la idea de conciencia histórica porque todo está sujeto a evolución y las circunstancias del presente serán herederas de las circunstancias del futuro.

Para suscitar el interés de los alumnos conviene ahondar en temas que el alumno sienta que repercuten en el presente, de esta forma, el mundo contemporáneo encaja perfectamente para trabajar un currículo de pensamiento histórico por la cercanía de los acontecimientos históricos. Sería interesante que el profesor se desviara de la cronología rígida marcada por los libros de texto y se debatan problemas actuales con trascendencia histórica tales como la Independencia de Cataluña, el debate acerca del traslado del féretro de Francisco Franco o el feminismo. Se trata de desarrollar una capacidad de

razonamiento histórico que provoque que se cuestionen hechos, que se interprete y perciba la importancia de los cambios sociales, políticos y culturales.

Para lograrlo es necesaria una metodología atractiva que incentive el aprendizaje de los alumnos, analizar fuentes primarias de la época, utilización de imágenes, audios, videos, artículos de prensa, generar debates en clase, teatralización mediante *role-playing*, trabajos cooperativos, *flipped classroom*, exposiciones en parejas, aprendizaje basado en proyectos, juegos de gamificación, uso de recursos web, etc.

En conclusión, en el año 2019 las aulas españolas están llenas de nativos digitales con un abanico amplísimo de nuevas posibilidades, por lo tanto tenemos que aplicar una metodología acorde a nuestros tiempos, ser diferentes, no hacer lo mismo que se ha hecho durante años, buscar otras perspectivas y saber adaptarnos a las circunstancias porque la educación debe ir acorde a los alumnos que nos encontramos y nunca al contrario. Se deben poner en un segundo plano los libros de texto porque con ellos el alumno no comprende ni desarrolla una capacidad de pensar propia. Los dirigentes de esta orientación curricular deben de ser unos docentes comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos porque somos responsables del futuro de nuestros pupilos.

Evaluación

Si hasta ahora se han descrito retos relacionados con el uso del bilingüismo, la multidisciplinariedad y la motivación en la asignatura de Historia, a continuación, se plasmará la complejidad de la verificación del aprendizaje de los contenidos asimilados por los alumnos de Historia en la ESO y Bachillerato.

La responsabilidad del profesor es saber orientar el currículo hacia un buen método de enseñanza para los alumnos, a través del cual aprendan los conceptos y comprendan la Historia, el docente debe determinar lo valioso y concretar la planificación más eficaz. El diseño curricular obliga a seleccionar contenidos prioritarios, utilizar la metodología adecuada, formular los objetivos que se pretenden adquirir por los alumnos e indicar los criterios de evaluación a seguir.

Los conocimientos obtenidos en el proceso de aprendizaje en la disciplina de Historia se alcanzan fundamentalmente a través de experiencias secuenciadas y dirigidas por el profesorado en el aula, y mediante el esfuerzo personal y el estudio individual realizado por el alumnado. Medir y juzgar el nivel alcanzado de estos aprendizajes será una de las finalidades principales de la evaluación (Prats, 2011).

Tradicionalmente, se ha otorgado un valor numérico al aprendizaje del alumno en función de los contenidos académicos asumidos, que en relación al área de las Ciencias Sociales y, en concreto, a la asignatura de Historia presenta problemas específicos. En efecto, la Historia es una disciplina llena de hipótesis, donde el componente interpretativo siempre es relativo y pocas veces demostrable con rotundidad. Un objeto de estudio puede tener diversos niveles de lectura según el profesor que corrija, no es fácil ajustar un patrón o rúbrica de corrección para lograr medir el nivel de comprensión con precisión.

La idiosincrasia de la asignatura de Historia requiere reconocer matices tangibles e intangibles, lo cual puede convertirse en un proceso caótico y estresante para los docentes. El sistema evaluador de las Ciencias Sociales, con la Historia a la cabeza, no es tan palpable ni tan fehaciente como en las asignaturas de Ciencias que se imparten en la ESO y Bachillerato. Se suele recurrir a la frase recurrente que en disciplinas de letras *dos y dos no son cuatro*. Se deben calibrar aspectos como la capacidad de argumentar, la comprensión de los conceptos, la buena redacción, la ortografía, la claridad de las ideas, la buena oralidad, respeto a las ideas contrarias, actitud positiva, precisión del

vocabulario, análisis crítico, etc. Todo ello sin olvidar que los alumnos deben adquirir las competencias básicas que nos hemos propuesto en el currículo.

Ante la existencia de estas dificultades que afectan a la calidad de la evaluación es necesario comprender el desarrollo de la práctica evaluativa, hay que analizar cuál es la concepción teórica general analizando preguntas básicas, tales como: qué es evaluar, para qué evaluar, qué evaluar, cuándo evaluar, quiénes evalúan y cómo evaluar.

En referencia a la fundamentación teórica, la evaluación es un medio útil para mejorar los procesos educativos y debe formar parte de la planificación de la enseñanza y del aprendizaje teniendo en cuenta diferentes elementos y agentes que intervienen en dicho proceso y evitando una burocratización sin sentido, propia de una concepción tecnocrática de la educación. La evaluación tiene que partir de la singularidad y de las necesidades de cada estudiante contando con su implicación, de forma que sea una herramienta para conocer la evolución de su desarrollo personal, sus logros y sus dificultades; pero la evaluación también tiene que servir para analizar la actuación del profesorado, la idoneidad de las propuestas didácticas y el funcionamiento de los centros escolares y de la administración educativa (Estepa, 2017).

En la actualidad, la concepción de la evaluación es mucho más amplia y pone el acento en funciones formativas más que clasificadoras. En este sentido, se contempla que la evaluación no solo informe al profesorado y al alumnado sino que sirva para la mejora continua que adecúe la programación y las metodologías empleadas por los profesores. Ni que decir tiene que una buena planificación de la evaluación compartida con el alumnado puede incidir en la calidad del proceso de aprendizaje. En consecuencia, la evaluación ha de servir al profesor para orientar mejor sus propuestas para una optimización en la adquisición de los contenidos. La evaluación pasa de ser una calificación a ser un proceso (Hernández, 2002).

De todos modos, esta dificultad por fijar una evaluación justa también pudiera considerarse como un aspecto positivo ya que permite valorar aspectos como la imaginación, creatividad, capacidad de relacionar o agilidad en la interpretación que son altamente atractivos en la Historia. En este contexto, la actividad evaluadora puede y debe desarrollarse antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, un currículo enciclopédico y reproductivo no favorece la evaluación formativa que contempla aspectos no tangibles ya que esta concepción fomenta una clase magistral y expositiva, que requiere un sistema de evaluación

exclusivamente sumativo basado en exámenes parciales y que alimentan un aprendizaje memorístico de la disciplina histórica por parte del estudiante.

La importancia de la evaluación en la disciplina histórica es tal que, una de las preguntas frecuentes del alumnado al principio de curso consiste en solicitar información sobre la forma de cómo serán evaluados. Los estudiantes piden información para saber qué nivel de procesamiento deberán llegar para poder superar los conocimientos exigidos en la disciplina que cursan. Para que la evaluación sea correcta, antes de empezar una unidad didáctica, deben estar claros los objetivos que van a ser evaluados. Una evaluación arbitraria o mal diseñada puede perjudicar notoriamente los aprendizajes (Prats, 2011).

Las actividades de evaluación adquieren su pleno sentido en la medida que constituyen una ayuda imprescindible a la hora de facilitar los aprendizajes. Si sólo medimos y valoramos lo aprendido al final del proceso, se pueden dar por seguro que se habrán desaprovechado numerosas ocasiones para regular los aprendizajes a lo largo de la instrucción. El modelo implica una nueva concepción de la evaluación entendida como motor y parte activa en la adquisición de conocimientos (Prats, 2011).

Para superar el reto de la evaluación de la asignatura Historia de ESO y Bachillerato optamos, por tanto, por instrumentos y estrategias que favorezcan una evaluación formativa. Este sistema evaluador se aleja de exámenes finales que inducen a la memorización repetitiva, se trata de implementar una evaluación continua del alumnado para fomentar la igualdad de oportunidades. Para utilizar la evaluación como una herramienta formativa durante toda la unidad didáctica se suelen señalar tres momentos claves para efectuarla: en el inicio, durante y al final de su desarrollo.

- Evaluación inicial: Se realiza antes del proceso de enseñanza-aprendizaje, sirve para prospectar las estructuras de acogida de los alumnos y alumnas respecto al objeto de estudio. Se realiza para adecuar la planificación del profesorado en función de los contenidos, necesidades y dificultades del alumnado. Se vehicula a través de cuestionarios, pautas de observación, entrevistas, planteamiento de problemas u otros.
- Evaluación formativa: También denominada procesal, se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y consiste en detectar razonamientos y representaciones mentales del alumnado en el marco de actividades de aprendizaje. Este tipo de evaluación genera un *feedback* positivo y reflexiona

sobre la problemática, de esta manera, podemos analizar qué estrategias son correctas y cuáles incorrectas.

- Evaluación sumativa: Se realiza al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene como función informar sobre la progresión del aprendizaje de los alumnos así como el grado de adquisición y consecución de los conocimientos y objetivos programados.

Para obtener un proceso evaluador de mayor calidad se debe emplear diversos instrumentos de evaluación, como se explica a continuación. La diversificación mejora el sistema, sobre todo si estos ejercicios de evaluación se diseñan teniendo en cuenta las inteligencias múltiples⁵.

Un ejemplo de aplicación real para poner en práctica los sistemas evaluadores anteriormente citados se optaría por una evaluación tripartita. Con el objetivo final de restar peso calificador al examen final, se propone dividir la evaluación en:

- Un debate relacionado con un aspecto transversal de la Unidad Didáctica (evaluación formativa) (30%).⁶
- Realización de un trabajo individual de un tema a elegir por el estudiante (evaluación inicial, formativa o sumativa) (30%).
- Examen final (evaluación sumativa) (30%).
- Aspectos como participación en clase, motivación y respeto (10%).

Respecto a la evaluación de exámenes, el establecimiento de límites es una de las tareas más complejas a las que se enfrenta el profesorado, conocer las principales características del feudalismo o las causas y consecuencias de mayo del 68 presenta una gradación muy compleja y en la cual es difícil marcar límites máximos y mínimos. Para diseñar el contenido de los instrumentos de evaluación, puede resultar muy orientador tener presentes los grados de calidad de lo que se sabe, tal y como nos presentan algunas de la taxonomías existentes. Desde este proyecto final de máster se sugiere, por su claridad, atender de una manera especial en los saberes de Historia a la taxonomía del

⁵ Existen 8 inteligencias múltiples: lógico-matemática, lingüística-verbal, visual-espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

⁶ Véase Anexo I.

dominio cognitivo de Bloom (Bloom, 1972)⁷. No se trata en absoluto de seguir con rigidez sus categorías, sino de disponer de un camino de orientación para el diseño de las actividades de evaluación y un posterior diagnóstico final más exacto y justo (Prats, 2011).

En definitiva, la evaluación está relacionada con los métodos de enseñanza, afecta indistintamente a profesores y alumnos con el fin de gestionar éxitos y errores.

⁷ Se suelen distinguir seis ámbitos o estadios de complejidad creciente en el aprendizaje que son perfectamente aplicables al conocimiento de Geografía y de Historia: la información, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación entendida como juicio de valor.

PENSAMIENTO HISTÓRICO

Una vez conseguido, gracias a la superación de los retos anteriores, unos alumnos motivados para adquirir conocimientos históricos y la disposición de un proceso evaluador constante y de calidad es hora de apostar por un currículo innovador, valioso y eficaz.

Un profesor que sigue el libro de texto a la hora de dar la lección y se limita a relatar los acontecimientos desde su mesa, obliga a memorizar a sus alumnos todos los contenidos de cada unidad. Es una posición muy fácil y cómoda para el docente. En la mayoría de aulas los docentes no han sido capaces de despertar la capacidad de pensamiento histórico en los estudiantes, no han abandonado el *corpus* cerrado tradicional ni se propone un currículo abierto y polémico, orientado al cambio conceptual mediante el cual se confrontan las ideas previas de los estudiantes con unas nuevas, haciéndoles reflexionar, con objetivo de se transformen sus estructuras mentales (Rodríguez-Moneo y López, 2017).

La razón por la cual todavía no se ha apostado por fomentar el pensamiento histórico en las asignaturas relacionadas con la Historia es porque resulta muy difícil modificar las rutinas docentes. Es difícil abandonar esa comodidad para modificar el currículo, el modelo tradicional está conceptualizado como algo normal y la innovación metodológica requiere un gran esfuerzo además de profesores valientes y decididos. Otra de las razones principales por las que no se ha despertado el pensamiento crítico de los estudiantes es porque estas concepciones positivistas han sido el paradigma dominante de la historiografía del siglo XIX y se han extrapolado en la tradición escolar, hay una concepción de la enseñanza propia de una sociedad en la que los valores de orden, autoridad y jerarquía superan a los de participación, pluralismo y democracia (Facal, 2010).

La labor de un profesor constituye una gran responsabilidad para construir un conocimiento social e histórico que les sea útil a los alumnos para desenvolverse con autonomía, responsabilidad y capacidad crítica en una realidad social muy compleja e incierta. La función de los profesores es conseguir que los adolescentes tengan capacidades para que puedan utilizarlas a lo largo de su vida ya que los conceptos si no se tienen las herramientas necesarias se olvidan.

Tradicionalmente, la disciplina de Historia ha tenido la etiqueta de aburrida, densa y sesuda, porque en las aulas ha primado la enumeración y la memorización de

conceptos, los cuales son recibidos de forma pasiva por el alumno. Desafortunadamente, las asignaturas relacionadas con la Historia han provocado un rechazo por considerarse de nula utilidad fuera de las aulas, o en el mejor de los casos, se la considera un mero trámite, por el cual hay que pasar *sine qua non* para la superación del examen final (Suárez, 2017). En el I Congreso Internacional sobre enseñanza de la Historia celebrado en Santiago de Compostela en 2010, Pedro Millares, profesor de la Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia, argumentó:

La enseñanza de la Historia ha respondido y responde, en general, a un único modelo: el tradicional y memorístico-repetitivo. Esta metodología se caracteriza por la explicación del profesor o la lectura por el alumnado del libro de texto y la aclaración por el profesor de algunos conceptos a la vez que se le indica lo más importante para que el alumno subraye. A continuación, el estudiante realiza las actividades del libro de forma más o menos mecánica y descontextualizada. La secuencia termina con el estudio del alumno para superar el examen (Miralles, 2009).

El diseño curricular es la plasmación de un proyecto educativo donde se ponderan las diversas perspectivas y factores con el ánimo de implementar la experiencia de aprendizaje más valiosa para el estudiante, requiere un proceso sistemático, planificado y estructurado en el que se producen una variedad de materiales educativos teniendo en cuenta las necesidades de cada alumnado.

Frente al currículo como síntesis de los datos y conocimientos consensuados por la disciplina, se levanta una fuerte corriente que entiende que el objeto central del currículo son las grandes cuestiones de la disciplina, donde los estudiantes deben enfrentarse a estas cuestiones a través de los conceptos y métodos propios de la disciplina. Este reto educativo consiste en la apuesta de una orientación curricular basada en el pensamiento histórico, fomentando la capacidad crítica. ¿Cómo conseguirlo? enfrentando al estudiante a cuestiones relacionadas con el cambio y continuidad, la causalidad, empatía histórica, la perspectiva histórica, la significación histórica, etc. Esta propuesta está muy intrínsecamente relacionada con el reto de la motivación de los estudiantes a la hora de estudiar, en el sentido que ambos retos necesitan apostar por nuevas metodologías educativas más dinámicas y proactivas.

El profesor y catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Zaragoza Julián Casanova razona en el Gabinete de Julia en la Onda (Otero, 2019) lo siguiente:

El primer gran punto teórico que hay que tener en cuenta es que la Historia, con sus distintos enfoques, es una disciplina que ayuda a pensar al alumno, a leer, a crear un pensamiento analítico. La disciplina histórica no solo es una historia política de grandes personajes y grandes naciones, la Historia debe tener visiones desde debajo (historia social y cultural). La Historia no es neutra, hay que mirarla desde distintos puntos de vista, siempre ha existido una visión desde el punto de vista de los vencedores, también existe una historia tradicional, una historia oficial o una historia social. Todas estas miradas permiten crear una visión crítica [...]

El pensamiento histórico provoca en los alumnos de Secundaria y Bachillerato numerosas capacidades tales como: a) interpretar de diferentes formas la realidad histórica con el fin de evitar la manipulación política desarrollando sus propios juicios u opiniones, b) valorar y respetar todos los puntos de vista siendo tolerantes con los argumentos del resto de compañeros, c) adquirir una conciencia histórica percibiendo la sociedad actual como el resultado de una serie de cambios sociales, políticos y culturales (Estepa, 2017).

El currículo centrado en el pensamiento histórico suele ser profundo y largo, desarrolla la capacidad para comprender por qué suceden las cosas y cómo se producen los cambios. Esta orientación curricular permite ver la historia como un proceso de cambio en el cual se sitúa el individuo, es decir, los estudiantes son conscientes de los procesos de transformación que han ido desembocando hasta el momento presente y continuarán en el futuro. Está muy vinculado a la idea de conciencia histórica porque todo está sujeto a evolución y las circunstancias del presente serán herederas de las circunstancias del futuro. En conclusión, la idea es que los alumnos tengan una visión de conjunto de las grandes transformaciones que han acaecido en el pasado.

El pensamiento histórico es equiparable al pensamiento científico en la formación en ciencias y el pensamiento matemático en la formación de las matemáticas. Este tipo de pensamiento es fundamental en la formación en Historia, los estudiantes

serán más competentes gracias al razonamiento histórico conforme progresan a lo largo de su paso por el instituto (Centre for the Study of Historical Consciousness, 2012).

Según investigadores del Centre for the Study of Historical Consciousness (2012) para pensar históricamente los estudiantes necesitan ser capaces de establecer una serie de aspectos, los cuales si queremos apostar por un currículo de pensamiento histórico tenemos que estimularlos:

- Establecer significación histórica: ¿Cómo seleccionamos lo que vale la pena ser recordado? Los acontecimientos significativos incluyen aquellos que provocaron grandes cambios en largos periodos de tiempo para un gran número de personas.
- Utilizar evidencia de fuentes primarias: los desechos de la historia –cartas, documentos, grabaciones, diarios, artículos de periódico o diferentes fragmentos o restos materiales- son tesoros para el historiador.
- Identificar la continuidad y el cambio: los estudiantes suelen interpretar mal la historia como una lista de acontecimientos. Sólo cuando comienzan a comprender la historia como una mezcla compleja de continuidad y cambio alcanzan un sentido del pasado radicalmente diferente.
- Analizar causas y consecuencias: esta cuestión comienza con la búsqueda de causas; ¿Cuáles fueron las acciones, creencias y circunstancias que condujeron a estas consecuencias?
- Empatía histórica: Es la facultad de entender por qué las gentes del pasado hicieron lo que hicieron, lo que ahora no sería lógico puede que fuera lógico en otro contexto. La reconstrucción de creencias y valores de otros tiempos no puede realizarse desde formas de pensamiento actuales sino que requiere de otras muy diferentes a las nuestras. La competencia en empatía histórica facilita la superación del presentismo y contribuye al pensamiento histórico (Carril, 2018)
- Adoptar una perspectiva histórica: comprender las peculiaridades sociales, culturales, intelectuales y emocionales que construyen a las personas del pasado. ¿Cómo fue viajar como un joven castellano al Nuevo Mundo en el siglo XVII? ¿Podemos imaginarlo desde nuestro punto de vista de la sociedad del siglo XXI?

- Comprender la dimensión ética de las interpretaciones históricas: los juicios éticos que hacemos sobre las acciones históricas. No imponer nuestros propios criterios anacrónicos sobre el pasado.

Una vez explicado en qué consiste el currículo centrado en el desarrollo del pensamiento histórico, ¿cómo se consigue todo esto? ¿Qué mueve a un docente a despegarse del currículo enciclopédico y abrazar a uno centrado en el pensamiento histórico? ¿Qué podemos hacer como docentes para adaptar a los estudiantes al pensamiento histórico?

Lo primero que se debe hacer es romper con la periodización rígida establecida por los libros de texto, así que resulta fundamental independizar la explicación de los libros de texto. Estos refuerzan las concepciones tradicionales del currículo ya que si los docentes quedan supeditados por los libros, serán meros transmisores de conocimientos, y por consiguiente el alumno no comprende ni desarrolla una capacidad de pensamiento propio.

Otro aspecto a trabajar en clase es manejar fuentes primarias. Gracias a las metodologías activas la clase de historia se puede hacer dinámica, una vez asentado los conceptos se refuerza el conocimiento mediante el análisis de evidencias (documentos historiográficos o restos materiales) para que el alumno ejerza de historiador aprendiendo a interpretar las fuentes. Los restos del pasado hay que situarlos en su contexto y realizamos hipótesis a partir de ellos para comprenderlo mejor.

Otra línea a seguir es plantear problemas causales a los estudiantes con el fin de alcanzar el máximo grado de comprensión posible. Los profesionales de la docencia deben plantear grandes interrogantes, proponiendo hipótesis sobre los acontecimientos con el objeto de que estos desarrollen sus propios juicios u opiniones, interpretando la realidad histórica. Las clases magistrales deben ir complementadas con preguntas específicas para provocar que el alumno discierna y debata; por ejemplo, ¿qué llevó al Imperio Austro-Húngaro declarar la guerra a Serbia en 1914?, ¿cómo se creó la conciencia de la clase obrera?, ¿fue gradual o hubo un detonante?, ¿cuál fue la situación inicial antes de la toma de la Bastilla en 1789?, ¿estuvo planificada o fue espontánea? La mejor forma de trabajar este aspecto es mediante debates, teatralización de personajes, ejercicios de historia contrafáctica, etc.

En definitiva y a modo de resumen final, el desarrollo de las clases para un currículo de esta índole debe otorgar valor a actividades prácticas acompañadas de recursos tecnológicos y uso de TICs⁸ (gráficos, imágenes, videos) como:

- Cuadros comparativos que analicen contrastes y transformaciones de un acontecimiento, y a su vez ayuden a sintetizar los conocimientos.
- Ejercicios de conexión como comentarios de documentos históricos.
- Desgranar grandes narrativas para sacar conclusiones certeras.
- Generar debates en clase para confrontar ideas.
- Utilización y elaboración de cronogramas para situar los acontecimientos y transformaciones en el tiempo.
- Actividades orientadas para el uso del pensamiento contrafáctico (¿qué hubiera pasado si...?).

En conclusión, la verdadera utilidad de la historia es orientar y ayudar al alumno en su formación, aunque su futuro académico no esté relacionado con las Ciencias Sociales, es positivo para el estudiante decidir de forma crítica las decisiones futuras. El objetivo principal del docente de Historia es que los alumnos logren pensar, suministrarles esas herramientas en las que apoyarse, con el fin de desarrollar redes para enlazar y comprender conceptos, Aunque no resuelva el problema histórico (conocer en año concreto de un hecho histórico)) el simple hecho de pensar (entender el porqué y el porqué no) sería lo importante para la educación y aprendizaje del alumno, por ello el fin último de la asignatura es pensar. (Paul y Elder, 1995)

⁸ Entre las herramientas o Apps que son recomendables para utilizar en clase destaca *Google Classroom*, *Kahoot!*, *Socrative* o *Canva*.

CONCLUSIONES

Este Trabajo Fin de Máster se asienta gracias a los conceptos asimilados durante el Máster de profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato, este TFM evidencia que la Educación es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de personas y sociedades, la Educación es necesaria en todos los sentidos. No cabe duda de que España ha tenido un gran avance educativo en los últimos 50 años, pasando de una sociedad con índices altísimos de analfabetismo a una sociedad con acceso total a la Educación Básica y con unos jóvenes universitarios preparadísimos para el mundo laboral. A pesar de este gran punto de arranque, en los tiempos que corren se ha despreciado el conocimiento y la Educación no se ha convertido en la guía que debería ser.

¿Que le pedimos a la enseñanza? Siempre que se habla de la estabilidad de los países se pone como elemento de valor la educación, en el sentido de cuanta cultura hay en un país para saber si esa sociedad civil es fuerte, por ello debemos recuperar el valor de la educación, ayudando a pensar a los estudiantes. La educación es un pilar fundamental en el avance de las democracias.

Por todas estas razones es importante educar, y por ende, superar los retos que se exponen en este Proyecto Fin de Máster, más si cabe en unos años donde el peso de la mediocridad ha tenido gran importancia. Los profesores somos un espejo para los alumnos, somos una gran influencia, somos unos privilegiados porque tenemos en nuestras manos los futuros gerentes de las empresas, los futuros maridos que respetan a sus mujeres, o la señora que sabrá respetar el medio ambiente.

La responsabilidad del docente se agiganta a la hora de planificar un diseño curricular, somos los responsables de reflexionar y debatir sobre el valor que una determinada disciplina puede tener para los estudiantes de un determinado nivel educativo (Schubert, 2009). En una disciplina como la Historia es necesario priorizar que se le debe enseñar a los alumnos para lograr un aprendizaje eficaz, es decir no solo tenemos la responsabilidad de transmitir los conocimientos con fervor sino seleccionar los adecuados y de esta manera aportar nuestro granito de arena para hacer de este un lugar mejor.

Asumiendo que es netamente imposible explicar todos los retos que nos vamos a encontrar en un futuro cercano como profesores de Geografía e Historia, en este TFM se ha acotado a cinco retos fundamentales, aceptando que no son los más complicados de

resolver, sino los más obligatorios de superar desde un rol como profesor competente en su materia. Hay que poner en valor cuestiones como la lengua castellana como herramienta para una óptima transmisión de conocimientos en las Ciencias Sociales, sin menospreciar las lenguas extranjeras que deben tener un peso fundamental en la Educación de los estudiantes.

En esta línea argumental, a pesar de haber estudiado el grado de Historia tenemos la capacidad de transmitir adecuadamente la materia geográfica, así que no debemos desaprovechar la multidisciplinariedad de asignaturas como la Historia y la Geografía para resolver problemas mediante dos ópticas diferentes pero complementarias obteniendo una perspectiva global. Mediante la multidisciplinariedad podremos alcanzar mejores competencias en Geografía, máxime si queremos inculcar esta disciplina con el mismo entusiasmo con que damos la Historia

Centrándonos más en las asignaturas relacionadas con la Historia, la alta motivación de los alumnos y un proceso evaluador óptimo son dos factores que nos ayudarán en nuestra tarea como docentes. Es fundamental conseguir contagiar a los alumnos, conocerlos, entenderlos, mediante la empatía conseguir transmitir la ilusión por la Historia, tener una actitud positiva en el aula y crear un ambiente atractivo y positivo para lograr el aprendizaje significativo. En otro orden, debemos ser justos en la verificación del aprendizaje, adaptarnos a las circunstancias de cada alumno y que el sistema de evaluación se haga parte activa de la adquisición de conocimientos, abandonar esa idea de calificación final cerrada.

El último reto defiende un enfoque curricular distinto a lo que estamos acostumbrados en las aulas tradicionales, se apuesta por un planteamiento de la asignatura de Historia de forma novedosa y desconocida mediante dinámicas de clase, evitando la reiteración y memorización. En definitiva, el objetivo es involucrar al alumno en su proceso de enseñanza y aprendizaje, que se sientan protagonistas y adquieran un juicio crítico propio.

En conclusión, la superación de las dificultades que surgen a la hora de impartir la asignatura de Historia exige un modelo flexible de gestión pedagógica para la transformación e innovación educativa que coloca al estudiante como protagonista del ecosistema educativo. Además, el proceso educativo debe adaptarse a la dinámica de cambio que exige una sociedad con acceso a diferentes fuentes de información y estar preparados para la revolución digital que no ha hecho más que empezar.

Este máster de profesorado nos deja en una posición ideal para ser los facilitadores de la educación de los estudiantes, la esencia a la que no se debe renunciar es a ser autocríticos y a estar preparados para modificar nuestra forma de educar, estar comprometidos con nuestra profesión y no recurrir a que los alumnos son malos, o no están preparados. Se ha de pensar que quizás no es culpa de los estudiantes sino de la no superación de los retos que se ponen en valor en este Trabajo Fin de Máster. Estamos obligados a ver el futuro como un horizonte lleno de esperanza en el ámbito educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander Egg, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación*. España: Magisterio del Río de la Plata.
- Anghel, B. Cabrales, A. y Carro, J. (2013). *Evaluación de un programa de Educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*. Madrid: Documentos Fedea [Recuperado el 1/6/2019 de <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>]
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Ed Cátedra.
- Bloom, B.S. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy:Marfil.
- Carril, T., Sánchez-Agustí, M., Miguel-Revilla, D. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula abierta. Universidad de Oviedo*, 47, pp. 221-28.
- Cavalli, A. (2005). *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bolonia: Società Editrice il Mulino.
- De Miguel, R (2016). *Geografía y currículo escolar en la ESO y el Bachillerato con la LOMCE: historia de un desencuentro*. Alicante: Universidad de Alicante.
- De Prada, J. M. (2019). Asnos bilingües, *XL Semanal*. [Recuperado el 1/6/2019 de <https://www.xlsemanal.com/firmas/20190304/asnos-bilingues-juan-manuel-prada.html>]
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela*. Lección Inaugural 2017-2018. Huelva: Uhu.es Publicaciones.
- Facal, R. L. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 65, pp. 75-82.
- Fernández, J. (sin fecha). *Los secretos de la motivación que todo maestro revolucionario debe conocer*. [Recuperado el 15/6/19 de <https://escueladeexperiencias.com/secreto-motivacion/>]
- Hernández, X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Editorial Graó.

- Hidalgo, M. (2017). *El informe que desvela que el bilingüismo en los centros educativos es malo para la educación*. [Recuperado el 12/7/19 de <https://muhimu.es/educacion/bilinguismo-centros-educativos/>]
- LOE, Ley Orgánica 2/2006. BOE, España, 3 de mayo de 2006. [Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>]
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013. BOE, España, 9 de diciembre de 2013. [Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>]
- Lucero, J. A. [La cuna de Halicarnaso]. (2016, julio 28). *¿Así que quieres ser profesor?* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=N12w4KHqbBI>.
- Marina, J. A. (2013). *Talento, Motivación e Inteligencia. Las claves de una buena educación*. Barcelona: Ariel.
- Merchán, F. J (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Miralles, P. (2009). La didáctica de la Historia en España: retos para una educación para la ciudadanía. Ávila, R. M., Borghi, B. y Mattozzi, I. (2009). *La educación para la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la Estrategia de Lisboa*. Bolonia: Patron Editore, pp. 259-81.
- Otero, J. (3 de marzo de 2019). El Gabinete: *La educación bilingüe y su eficacia* [Audio en Julia en la Onda]. Recuperado de https://www.ondacero.es/programas/julia-en-la-onda/audios-podcast/el-gabinete/el-gabinete-la-educacion-bilingue-y-su-eficacia_201902225c70380e0cf26747a1d33dc3.html
- Otero, J. (13 de septiembre de 2019). El Gabinete de autor: *Los libros de texto* [Audio en Julia en la Onda]. Recuperado de https://www.ondacero.es/programas/julia-en-la-onda/audios-podcast/el-gabinete/gabinete-de-autor-libros-de-texto_201909135d7bd6770cf2b2f3581bf6bb.html
- Paul, R. y Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools, Fifth Ed* (p. 3.) Dillon Beach, CA: The foundation for critical thinking.

- Pink, D. (2010). *La sorprendente verdad sobre qué nos motiva*. Barcelona: Gestión 2000. Grupo Planeta.
- Prats, J. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Rodríguez, E (2011). *La didáctica integrada de la Geografía e Historia*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Ingrid Camacho Freitez. Maracay. [Recuperado el 3/6/19 de <https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2019/03/Did%C3%A1ctica-Integradora-de-la-Geograf%C3%ADa-e-Historia.pdf>]
- Rodríguez-Moneo, M & C. López (2017). Concept acquisition and conceptual change in history. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, pp. 469-90.
- Schubert, W. H. (2009). Hat is Worthwhile: From Knowing and Needing to Being and Sharing. *Journal of Curriculum and Pedagogy* 6 (1), pp. 21-39.
- Souto, X. M (1998). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal
- Suárez, M. A (2017). *Enseñar y aprender Historia con el patrimonio. Evaluación cualitativa en museos de Asturias*. Tesis Doctoral inédita: Universidad de Oviedo.
- Trujillo, F. (2011). *Aprendizaje integrado de lenguas y contenidos. Estrategias para facilitar la comprensión*. [Recuperado el 12/7/19 de <https://www.slideshare.net/ftsaez/aicle-6704785>]

ANEXOS

Anexo I:

| INDICADORES | NIVEL EXCELENTE | NIVEL BUENO | NIVEL INSUFICIENTE |
|--|--|---|---|
| Información nueva y relevante | <i>Aporta información de todos los aspectos del tema</i> <i>1pts</i> | <i>Aporta alguna información relacionada con el tema</i> <i>0,5 pts</i> | <i>No aporta ninguna información relevante</i> <i>0 pts</i> |
| Conocimiento y comprensión del tema | <i>Argumenta, justifica ideas y es capaz de contestar a las cuestiones planteadas</i> <i>1pts</i> | <i>Argumenta y justifica la mayor parte de las ideas y opiniones que aporta</i> <i>0,5pts</i> | <i>Participa pero no argumenta ni justifica</i> <i>0pts</i> |
| Fluidez de las ideas | <i>Mucha coherencia entre las ideas planteadas. Fluidez en su expresión</i> <i>1pts</i> | <i>Fluidez en la expresión de alguna idea</i> <i>0,5pts</i> | <i>Falta de coherencia y fluidez</i> <i>0pts</i> |
| Vocabulario utilizado | <i>Siempre utiliza vocabulario preciso y adecuado para el nivel académico, Habla claro.</i> <i>1pts</i> | <i>Habla claro para un vocabulario normal</i> <i>0,5pts</i> | <i>No habla claramente. No utiliza terminología adecuada</i> <i>0pts</i> |
| Capacidad de escuchar a los compañeros | <i>Siempre escucha atentamente y es capaz de analizar los argumentos de los demás</i> <i>1pts</i> | <i>Durante la mayor parte del debate escucha y atiende al resto de compañeros</i> <i>0,5pts</i> | <i>No muestra atención a sus compañeros</i> <i>0pts</i> |
| Respeto hacia los compañeros | <i>Siempre es respetuoso ante las opiniones de los demás y ante el turno de palabra</i> <i>1pts</i> | <i>Casi siempre respeta el turno de palabra pero es respetuoso con las intervenciones de los demás</i> <i>0,5pts</i> | <i>No respeta opiniones</i> <i>0pts</i> |